

הפסי

UNIVERSITÉ DE TOULOUSE-LE MIRAIL
109 bis, rue Vauquelin 31081 TOULOUSE CEDEX
Tél (61) 40.11.05

psychologie et éducation

h

REVUE DE RECHERCHES

N° 1

DU LABORATOIRE ASSOCIE AU CNRS N° 259

juin 1976

ETUDE GENETIQUE DE LA CONSTRUCTION DU SUJET

Ph. MALRIEU

1 - Le recours à la "variable" sujet, dans la recherche du Psychologue, s'est effectué en fonction de problématiques scientifiques - et à l'arrière plan en fonction d'idéologies - diverses.

Trois types d'approche semblent dominer en psychologie génétique, concernant l'étude du sujet :

1.1 - Une approche de type behavioriste dégage le fait que dans des situations différentes les individus réagissent différemment en fonction des structures de "personnalités" différentes :

$$C = f(E, P)$$

Ces structures "centrales" P sont définies à partir des caractéristiques des comportements observés. On peut dire que ces structures diffèrent constitutionnellement - cf. les tempéraments de Sheldon, les types de Pavlov - ; qu'elles sont le résultat de structures sociales formatrices différentes (théorie de la personnalité de base) ; - qu'elles résultent d'histoires individuelles originales, dues à des relations interpersonnelles différentes - c. par ex. la théorie de Witkin dans Psychological differentiation, d'Escalona, etc. -

L'objet de ces études, différentielles, réside dans les modes de coordination et de hiérarchisation des comportements : c'est cela qui constitue la variable P - qu'on pourrait de ce point de vue appeler structure de personnalité.

Ainsi Witkin (Psychological Differentiation) montre comment, dans des situations très différentes, on voit les enfants de 10 ans émettre des réponses qui peuvent se répartir en deux classes : globaliste, différenciatrice. Qu'il s'agisse de la perception des objets, du dessin du corps humain, des réponses au Rorschach ou au T.A.T., des comportements de l'intelligence pratique etc, toutes les réactions des différenciateurs se caractérisent par l'aptitude analytique à situer les parties par rapport au tout, à maîtriser

les ensembles, et cette caractéristique est référée à un certain type d'éducation, qui donne à l'enfant l'habitude et le désir de prendre en considération les diverses conséquences de ses actes, et qui lui laisse l'initiative. Dans le même sens, Escalona montre que des types analogues sont constitués dès les 8 premiers mois sur le fondement des relations émotionnelles avec la mère.

1.2 - Une deuxième approche qu'on pourrait appeler fonctionnaliste, met l'accent sur l'activité d'unification (et non sur les structures) par laquelle les individus organisent leur expérience. On peut considérer cette activité sous l'angle du temps, et on parlera alors d'identité. On peut la considérer aussi, de façon plus générale, comme la "fonction d'organisation de l'expérience dans les champs : spatial, temporel, interpersonnel, culturel, accompagnée d'un sentiment d'autonomie", et on pourra invoquer ici la notion du Moi (et peut être celle du Self).

Ainsi P. Janet, partant des dédoublements de personnalité, en vient à considérer que l'unité qui correspond au sentiment, à la conscience de soi est le résultat d'une conduite originale qui passe par plusieurs stades. Comme chez les behavioristes, c'est la structure de l'action qui est prise par P. Janet comme l'objet, la matière première de son étude. Mais il l'étudie non seulement dans sa structure, mais aussi dans son mode d'appropriation par l'individu. Cette appropriation consiste dans les réactions du "sujet" à ses actions, réactions qui sont de niveaux de complexité différents : Janet propose (De l'angoisse à l'extase p. 289) les réactions :

1. du stade suspensif : attention au corps propre en train d'agir, avec éventuellement inhibition, attente...

2. du stade social : attention aux réactions du socius à mon action, celle-ci étant modulée en fonction du récepteur.

3. du stade intellectuel : analyse des caractéristiques de mon action par rapport à celle des autres : conscience d'individualisation.

4. du stade du personnage : définition du moi par un trait social dominant.

5. du stade réflexif : organisation des conduites les unes par rapport aux autres, avec intention de les harmoniser, dans une vie intérieure.

Le moi est l'aboutissement des activités de coordination dans la personnalité (1.1), mais il les "reprend" de telle sorte qu'elles soient signifiées par rapport à la visée d'unité qui est la marque de la spontanéité fondamentale de la subjectivité.

Cette approche, chez Janet, est objectiviste, puisqu'elle part des réactions observables. Mais elle manifeste une composante spiritualiste, écho de l'idéalisme du cogito, de l'effort de Maine de Biran, de la notion hégélienne de conscience de soi, elle-même reprise de la notion de subjectivité transcendente de Kant. Cette composante se manifeste dans l'appel par Janet aux notions de tension, de force, d'effort. C'est elle que les behavioristes ont voulu exorciser : mais on voit comment un Tolman est amené à la réintroduire. C'est autour d'elle que l'existentialisme, chez Merleau-Ponty, notamment dans La structure du comportement, engage le combat contre la psychologie. On peut penser que cette composante intervient également chez Piaget, masquée par l'insistance mise à étudier les structures des comportements, mais révélée, soit par la référence à la notion d'intention dès les premiers mois, à la première année, soit dans la notion d'une fonction d'assimilation, moteur du développement.

1.3 - Dans une troisième approche, la psychologie génétique tente de définir les conditions des activités de coordination (personnalité) et d'unification (moi) par la considération des relations entre les régulations organiques des conduites et leur structuration dans la vie sociale.

Chez Wallon, ces régulations organiques sont décrites dans l'Enfant turbulent puis dans les Origines du caractère, non seulement comme le résultat de la hiérarchisation des comportements mais comme celui de leurs conflits, dus à la divergence de leurs fonctions : par exemple les réactions sensori-motrices aux objets et les communications avec les autres mettent en jeu les divers centres corticaux d'une façon différente, parce qu'elles ont leur spécificité. Les antagonismes qui existent entre elles (les unes inhibant les autres éventuellement) sont à la fois effet et cause de la différenciation des structures organiques qu'elles mettent en jeu. Wallon indique par là clairement que les régulations organiques, qui sont assurément au fondement des coordinations caractéristiques de la personnalité, ne sont pas un substrat

originel de celle-ci, indépendant des réactions au milieu, comme l'avancent beaucoup de théories caractérologiques. Mais Wallon ne se borne pas non plus à montrer comment des "influences" sociales agissent sur les régulations organiques, se greffent sur elles de diverses façons, comme le proposent les typologies de type pavlovien (Tieplov, Elkonine). Il situe son investigation à un niveau plus profond, notamment par la théorie du rôle de l'Autre dans la construction du Moi : "ce sont deux termes connexes dont les variations sont complémentaires et les différenciations réciproques... L'Autre se voit attribuer par la conscience autant de réalité intime que le Moi, et le Moi ne paraît pas comporter moins d'apparences externes que l'Autre" ... " Le Moi et l'Autre se constituent conjointement : la première forme de l'Autre c'est d'être le second terme du couple par où s'introduit la distinction fondamentale d'êtres différents entre eux, mutuellement indépendants et dont l'existence ne se confond plus avec les situations successives vécues par le sujet. Ce couple à l'état pur a comme la valeur d'une catégorie dont les contenus successifs répondront à la croissance et à l'histoire de la personne" (Niveaux et fluctuations du Moi. Enfance, 1963, n° 1-2, P.87-97).

Cette dernière phrase indique la perspective épistémologique de Wallon : structuraliste en un sens puisque ce couple agit tout au long de l'évolution psychologique, constructionniste à double titre, puisque ce couple n'est une "catégorie" que dans la mesure où il s'est constitué dans des conduites que l'on peut dater, définir, et qu'il ne cesse de voir ses relations internes - sa contradiction interne :

toi ----- tu es moi

je suis

lui ----- il est moi

évoluer en fonction des relations que chaque terme
-moi et ^{lui} - soutient avec les autres réalités (en fonction
 ^{toi} des contradictions externes entre le couple et les milieux
où il se développe).

Cette problématique est dialectique à plusieurs égards parce qu'elle refuse le découpage tranché - type behavioriste - entre processus physiologiques et psychologiques. Il n'y a pas d'investigation scientifique de la "variable" sujet qui puisse se passer de l'étude des infrastructures biologiques, mais celles-ci ne peuvent pas être

comprises en dehors de la considération des relations entre le Moi et l'Autre, elles-mêmes insérées dans une trame d'institutions culturelles. Et les relations entre le biologique, le couple, le culturel sont toujours traversées de contradiction. Dialectique aussi dans la compréhension du couple Moi-Autre, où l'alternance entre confusionnisme, participation, identification et séparation est la condition du développement, non seulement de la conscience du Moi et de l'Autre, mais encore de leurs modes d'existence : la façon de se lier aux autres - Moi débordant, Moi en retrait par exemple (p.94-95) - commande une façon d'exister : dialectique donc des relations entre les sujets et de leur structure propre. On peut aussi considérer les relations entre les Autres comme interférant avec les relations entre le Moi et l'Autre...

Avec Wallon, l'activité d'unification est bien fondatrice des opérations de coordination, mais cette activité n'est pas celle d'une subjectivité, mais d'une intersubjectivité, elle-même fondée dans "la société". Il s'agit de la Personne (Evolution Psychologique de l'enfant III ch.5)

2 - Sujet et psychologie (esquisse)

La reconnaissance de l'existence de problématiques différentes dans l'approche génétique du sujet est liée à celle de la situation de la psychologie dans l'ensemble des études humaines.

2.1 - De la Renaissance à nos jours, et dans le prolongement des problèmes posés par le christianisme sur le statut de la personne, il s'agit pour l'individu d'accéder à l'être pour soi en dehors de la participation religieuse. La notion d'animus chez Descartes - fondée sur le Cogito -, celle de Monade chez Leibniz, celle de Subjectivité Transcendante chez Kant, celle de conscience pour soi chez Hegel, sont des expressions de cette aspiration.

Le développement des recherches sur les déterminants biologiques, sociaux, psychologiques a pu apparaître comme une menace pour cette idéologie de la subjectivité. D'où les critiques successives de la psychologie (et des sciences humaines), dans les phénoménologies (Husserl, Merleau Ponty), les existentialistes (Heidegger, Sartre). Les "crises" de la psychologie sont en partie suscitées par la

prise de conscience, chez les psychologues, de la nécessité de trouver des modèles de personnalité qui évitent le réductionnisme mécaniste, sous ses formes biologique, behavioriste, ou sociologique :

modèle lewinien - avec la notion de couches internes régulatrices, en relation avec les relations externes ;

modèle psychanalytique - avec la conception d'une détermination des actes pour la recherche d'une signification, elle-même fondée dans l'écart entre manifeste et latent, dans le refoulement source du symbolisme ;

modèle wallonien du couple Moi-Autre.

Les critiques de l'explication causale en psychologie, l'opposition d'explication et de compréhension (Jaspers), d'explication et d'implication (Piaget) peuvent être reliées à la même préoccupation d'éviter le mécanisme.

2.2 - Dans la perspective du matérialisme dialectique, on pourrait trouver une voie pour surmonter le réductionnisme par la considération des échanges entre contradictions internes et externes. Sur le plan de l'ontogénèse par exemple, on voit que l'antagonisme entre les fonctions nouvellement acquises (par maturation et/ou apprentissage) et les fonctions anciennement constituées est pour l'enfant source d'un déséquilibre, mais aussi d'une invitation à explorer le milieu et y découvrir les occasions et les moyens de surmonter ce déséquilibre - ainsi l'avènement de la marche, après une phase d'exercice passionné, récupère les conduites d'exploration des objets antérieurement acquises dans l'exploration de l'espace sous les diverses formes de l'intelligence pratique, dans une intégration des deux acquisitions successives. Mais les contradictions internes sont souvent en relation avec des contradictions externes : les milieux dans lesquels vit l'enfant sont en opposition plus ou moins ouverte entre eux, chacun d'eux (famille, école) est divisé.... Oppositions qui exigent de l'enfant des activités de réajustement de ses comportements par des déplacements successifs, introducteurs des divisions internes qu'il doit surmonter par la construction d'attitudes et de conduites intégratrices, plus ou moins favorisées par les modèles culturels qui lui sont offerts.

2.3 - Le sujet existe, dans cette perspective, non comme une substance (ego - mens de Descartes), ni comme une fonction d'unification (la subjectivité transcendente de

Kant, la conscience de soi de Hegel), un centre de noèses (Husserl), une Présence (Dasein de Heidegger), une instance d'organisation et de défense (Le Ich de Freud), mais comme le processus d'intégration suscité par la rencontre d'une totalisation interne et d'une totalisation externe toutes deux traversées de conflits.

L'hypothèse est la suivante :

Il y a dans le milieu où est placé l'enfant une organisation en voie de transformation, en raison des luttes qui se livrent en lui. L'enfant de son côté est à la recherche d'une unité et se trouve sans cesse placé devant l'obligation de se séparer de ses conduites anciennes pour atteindre cette unité.

Le milieu se sert de l'enfant pour se structurer en tant que l'unité qu'il ne peut pas être. L'enfant se sert du milieu pour se constituer en tant qu'unité. (Les parents, par exemple, placent dans l'enfant la visée de projets de toute sorte qu'ils ne peuvent pas réaliser eux-mêmes. L'enfant cherche dans la culture qu'ils lui offrent le centre d'unification de ses conduites).

Ce qui signifie :

1°) que le sujet, défini comme activité d'unification du milieu instauré par un appel de celui-ci, a son centre en dehors de l'organisme individuel (et le mouvement d'unification du milieu est dans le sujet, a son "origine" (psychologique) dans la recherche d'unité du sujet, cette origine n'ayant pas un sens métaphysique ou chronologique : pas de place dans cette interaction incessante, pour un phénomène primitif quelconque).

2°) que la fonction sujet est une activité de séparation autant que d'unification : elle réside dans le fait d'assurer leur alternance et leur articulation :

L'enfant est sans cesse déplacé hors de son centre d'unification primitif : par la maturation, par les appels des aînés, par les crises de la société qui le privent de moyens et de circonstances propices à la résolution de ses contradictions internes. Ce sont là des conditions matérielles d'une séparation qui peut être vue sous deux angles :

a) l'enfant doit chercher hors de lui-même la reconstitution de son unité, il doit se déplacer sur une position autre (par ex. il passe de conduites centrées sur les relations familiales à des conduites centrées sur les

relations avec les camarades, ou avec la tâche) : séparation de totalisations passées.

b) il peut alors éprouver ce déplacement comme une aliénation partielle, être amené à se mettre à distance d'une recentration morcelante - chercher une retotalisation par l'intégration réciproque de deux ou plusieurs modes d'unification (par exemple il situe les unes par rapport aux autres les valeurs familiales et les valeurs relatives à la tâche scolaire, dans un projet de vie qui fait leur place à ces deux sortes de valeur).

3 - La construction du sujet dans l'ontogénèse

3.1 - Définitions. La subjectivation est l'activité par laquelle se produit la mise à distance à l'égard d'activités assumées, par l'installation dans une visée autre, et à la mise en relation de ces activités à cette visée autre.

Les activités assumées sont alors :

- 1) dénaturées par cette mise en relation
- 2) (re) signifiées
- 3) prises dans un conflit qui caractérise l'existence du sujet
- 4) lieu d'une totalisation provisoire, par un contrôle qui vise à maintenir ensemble deux activités de sens divergent.

Obs 1. Par exemple, chez un enfant de 0.II le fait de sucer ses doigts a provoqué une gronderie amusée de la part de la mère. Le lendemain, il "fait semblant" de sucer ses doigts (ne les introduit pas dans sa bouche), regarde sa mère rit. La succion est appréhendée du point de vue d'autrui, utilisée contre sa fonction pulsionnelle, signifiée comme virtuellement dépassée, dominée.

3.2 - Conditions de la subjectivation

Ho 1 : Il existe des séries de conduites relativement indépendantes dans l'ensemble des réactions de l'individu : conduites nutritives - sensori-motrices - posturales et proprioceptives - sexuelles - de communication - de cognition - de travail - etc...

Cette indépendance a un fondement psycho-physiologique (structures, réseaux de coordinations neurologiques originaux) et, généralement, un fondement culturel (réseaux, domaines relativement autonomes dans la vie sociale).

Elle permet à chaque "série" d'être référée à une autre, extraite de sa finalité originelle par le déplacement.

Ho 2 : Le processus de déplacement d'une série sur une autre est un phénomène relationnel

Il peut y avoir des mises en relation non "relationnelles" par exemple un objet exploré est relié à la nutrition (suction). Il se produit alors des "compositions" de comportements, comme on en trouve dans l'intelligence pratique de l'animal ou du jeune enfant. Il ne s'agit pas de déplacements concernant la subjectivation ; ces compositions obéissent à des combinaisons de réactions circulaires et de conditionnements, souvent guidées par une finalité biologique (prendre un fruit au delà du grillage), ou un jeu sensori-moteur.

Une activité de déplacement proprement dite (Obs 1) émane de la mise en relation de deux désirs, dans une double initiative : reprise, par l'enfant, du désir de l'adulte d'agir sur l'enfant.

Il y a dans le déplacement une relation à double foyer, mais elle est dissymétrique : les désirs des partenaires sont, en partie au moins, orientés vers des visées différentes. Par exemple le désir de l'adulte est organisé par une représentation sociale (de l'enfant, de l'homme...) que l'enfant ne peut pas méconnaître. Mais l'adulte méconnaît aussi le désir de l'enfant ; il peut aussi méconnaître tout ou partie des représentations sociales qui organisent son propre désir, et surtout leur origine.

(Piaget ne marque pas la différence entre "composition" et "déplacement" : il "aplatit" les activités psychologiques en processus de coordination).

Ho 3 : Le déplacement est une activité d'acculturation

La présence d'une représentation sociale chez au moins un des partenaires de la relation indique que celle-ci est dépendante des problèmes sociaux et culturels où s'est formée cette représentation. (Par exemple dans l'Obs 1, on voit pointer chez la mère : un souci de discipliner les activités instinctives, le désir de jouer, l'éveil au langage, etc...)

Le déplacement installe donc l'enfant qui s'y livre dans des rapports sociaux qui ne lui sont pas conscients : la subjectivation est un déplacement qui ignore son aboutissement (l'instauration d'un centre de contrôle de soi par des

représentations sociales inconscientes).

- corollaire : étant guidés par des représentations sociales (inscrites dans une idéologie), les déplacements viennent en réseaux. (A un âge donné, l'enfant effectue plusieurs déplacements apparentés - par exemple, autour d'un an, tous ceux qui concernent les simulacres élémentaires : faire semblant de boire, de dormir, se cacher derrière son bras... sont liés à la compréhension du langage.

Ho 4 : Le déplacement, appelant le renoncement à une activité primitive, entraîne un conflit qui est surmonté par une identification.

Il suppose l'assujettissement à un autrui. L'activité primitive (suction dans l'Obs 1) doit être refoulée, ce qui entraîne pour elle d'être (re)signifiée (ici en devenant l'instrument d'une action sur autrui, le moyen d'une communication).

Cette re-signification exige que l'enfant se mette -de façon instable - sur la position d'autrui : identification si l'on veut avec son caractère conflictuel, puisque le moi n'est Autre qu'en réalisant qu'il ne l'est pas.

Dans l'identification intervient une composition de l'activité ancienne avec les conduites culturelles qui confèrent leur signification à cette activité. Par exemple le corps propre, exploré durant la première année, devient l'occasion et l'instrument d'une identification à autrui, avec les premières imitations de 1 à 1.6 : il est signifié par rapport au corps d'autrui, il en devient un symbole tandis que le corps d'autrui est un symbole du vécu propre l'image extériorisée du corps propre perçu et éprouvé. De même les expressions des émotions (vocalisations) sont insérées dans les communications avec autrui et y prennent valeur d'instruments d'action sur autrui (présignes).

Par ce processus complexe d'identification-composition-signification, les activités antérieures sont en tant que telles "oubliées", refoulées par les nouvelles, dévalorisées au profit des activités qui, de fait, sont des activités de subjectivation.

3.3 - Remarques sur le processus de déplacement en tant que fondateur du sujet

1°) le déplacement est une activité commune de

l'enfant et d'autrui, dans un échange tel que "le moi est toujours l'autre" (Wallon). Il n'est pas la réaction de l'enfant à un morcellement primitif contre lequel il lutterait. Au contraire, la division du sujet est la conséquence du déplacement, dont un des auteurs se trouve être l'adulte. Il n'est pas non plus l'expression d'un désir du type de l'attachement (tel qu'on a pu l'observer chez les jeunes animaux - désir besoin), car il comporte un caractère culturel, l'adulte s'adressant à l'enfant avec l'ensemble de ses représentations sociales et de ses expériences individuelles.

2°) le déplacement est une activité sémiotique : l'enfant en se plaçant sur la position d'autrui la représente (même s'il l'assimile profondément à la sienne propre) ; mais c'est une activité qui peut être antérieure au langage, elle constitue alors le cadre au sein duquel ce dernier pourra se développer. En effet, elle comporte une intention de signifier un événement à autrui, elle pose ce qu'on pourrait appeler un "significandum" (une situation "à signifier") en même temps qu'elle construit l'activité signifian- te (cf. Obs 1). C'est un peu ce qu'on observe chez l'artiste qui dégage ce qu'il signifie de son effort même de "découverte" d'un signifiant.

3°) dans l'activité de déplacement, le sujet se pose dans l'ouverture à des temporalités nouvelles : par exemple, il passe des recommencements et renouvellements des réactions de l'exploration sensori-motrice à une activité finalisée qui comporte la subordination des moyens aux fins, ou à l'activité de rappel du passé dans le simulacre, ou à la dénomination qui comporte à la fois l'intention d'agir sur autrui, le rappel d'un événement passé (celui où le mot a été signifié).

4°) le déplacement effectue des pseudo-totalisations. Il ne se fait généralement pas sur une seule, mais sur plusieurs positions : celles de la mère, du père, des enfants... qui présentent entre elles des ressemblances mais aussi des différences, de sorte que tout déplacement introduit un conflit. L'écart culturel qui existe entre l'enfant et l'adulte est une autre source de conflit, le premier ne pouvant assumer totalement la signification des activités et des initiatives du second. Il résulte de ce caractère conflictuel des déplacements une insatisfaction de l'enfant à l'égard de ses conduites, d'où le désir de dépassement.

Ces quatre caractères du déplacement marquent le

processus de subjectivation : séparation de soi par identification à autrui ; signification de soi selon et pour autrui ; découverte d'un horizon temporel renouvelé ; totalisation, impossible mais toujours désirée.

Ces processus évoluent en fonction des instruments dont dispose l'enfant.

4 - Les premières étapes de la subjectivation

4.1 - la phase pré-symbolique

a) on trouve dans les six premiers mois des précurseurs du déplacement avec les sourires et les réactions circulaires interpersonnelles. Dans ces réactions, l'adulte joue un rôle non négligeable, en ce sens qu'en plaçant des intentions "à l'intérieur" de l'enfant, il lui octroie une subjectivité, que l'enfant ne possède pas encore, mais qui va être encouragée à se former par ces jeux de l'adulte.

Les réactions de sourire, les réactions circulaires sont déclenchées par des émotions, provoquées, souvent, par conditionnement : elles ne paraissent pas vraiment intentionnelles. Mais l'adulte y voit des intentions : il anticipe la personne en l'enfant, et par là contribue à la développer ; l'absence de cette anticipation provoque les déficiences de l'autisme).

b) de 5 à 12 mois, une présubjectivité se développe.

-- dans l'organisation de l'exploration des objets, corrélative de la formation d'attitudes, de postures, d'une maîtrise au corps propre ;

-- dans l'action sur autrui par la provocation conditionnelle de ses réactions (jeter un objet "pour" qu'il soit ramassé...), et dans les imitations motrices simples, l'exécution des ordres ("tours").

Il y a présubjectivité dans la mesure où :

1°) l'enfant utilise certaines expériences (répétées mais aussi singulières) de son passé ;

2°) intervient comme cause des modifications du

milieu et surtout des réaction d'autrui, avec le sentiment d'un pouvoir sur celui-ci ;

3°) manifeste son attachement à autrui, et différencie ses réactions aux personnes.

S'il faut parler de pré-subjectivité, c'est parce que :

1°) ces réactions (qu'on trouve chez des chimpanzés au même âge cf. Gua in Kellog : The ape and the child) obéissent essentiellement à un processus de conditionnement, excluant l'intention

2°) corrélativement, il n'y a pas de véritable "séparation" (cf.2.3.), de mise à distance d'un centre d'initiative à l'égard de ses propres actions - mise à distance qui nous paraît essentielle dans la formation de la subjectivité.

Mais on voit se poursuivre, s'approfondir, le processus d'anticipation par lequel l'adulte traite l'enfant comme une personne autonome (le félicite, le gronde, le questionne, etc...). Il y a une induction de l'autonomie (défaillante dans l'hospitalisme).

4.2 - La phase symbolique

On peut y distinguer deux étapes.

4.2.1 - De 10 à 20 mois environ, l'appropriation des comportements s'effectue sur le fondement des imitations simples ; les premiers instruments, la compréhension du langage, les simulacres, les premiers mots.

L'introduction de la subjectivité correspond à une série de transformations capitales dans les conduites. Grâce aux acquisitions de la présubjectivité (4.1), il se produit un dédoublement (encore imparfait) par lequel le sujet

1°) commence à observer l'effet de ses actes, à comparer ses actes et ceux des autres, son corps et le corps d'autrui

2°) découvre l'autre comme un centre d'intention, de volontés éventuellement opposées aux siennes et, sur ce fondement, s'oppose aux autres. Cette opposition est comme l'expression du désir de s'approprier l'autre.

3°) explore les correspondances entre le code des messages qui lui sont adressés et les référents dans la situation.

Ce dédoublement introduit la relation entre deux moments : le présent prépare l'avenir (techniques, simulacres, mots prononcés) ; le présent reprend le passé, le constitue en "expériences" (mêmes situations) : deux moments liés intentionnellement, dominés dans leur relation. Ainsi le comportement est-il effectué à distance de lui-même ; il est signifié comme expression du moi, revendiqué comme manifestation d'autonomie (l'enfant veut agir tout seul) en face d'autrui. Le mouvement, tout en étant déclenché conditionnellement, est organisé par une intention ; le corps propre est exploré dans ses potentialités comme un "objet-pouvoir" original (l'enfant joue avec lui et ainsi se donne l'image de ce qu'il est).

Contradiction interne de cette étape : elle comporte une autonomisation suffisante (liée à la marche), mais aussi une dépendance considérable aux modèles (caractère restreint des initiatives) : c'est par l'imitation que l'enfant se libère des sollicitations des objets et des habitudes sensori-motrices. Autonomie par hétéronomie. La persistance des activités exploratoires s'oppose à des activités vraiment culturelles (les déplacements sont limités à des mouvements dont la finalité n'est pas vraiment visée ; les imitations y sont faites pour le plaisir formel.

Mais le sujet y est bien défini, comme désir de séparation, d'autonomie, jusque dans les imitations des autres.

4.2.2. Le symbole proprement dit et le langage (de 1.5 à 3.0).

L'enfant surmonte la contradiction précédente par un déplacement sur la position des autres : leur pouvoir d'être cause, leur faire social, leur pouvoir linguistique organisateur du réel par :

1°) l'identification de rôle, comme désir de surmonter l'ambivalence à l'égard d'autrui - objet d'amour et d'admiration - rejeté en tant qu'il s'oppose à l'enfant. D'où les jeux de fiction et la projection sur les objets des caractères de la situation sur laquelle agit le modèle ;

2°) dans ces jeux comme dans la vie courante ou les activités techniques s'organisent des séries de comportements

3°) le langage en tant que représentation, désignation à autrui de la relation du sujet aux objets, aux actes, aux désirs et sentiments propres, est expressif - mais selon le modèle d'autrui ; il est magique - de réalisation de l'absent ; il permet l'affirmation de soi - mais d'un moi social, face à autrui ; il est métaphore, attribution à un objet des signes qui conviennent à d'autres.

Le sujet se constitue réellement dans cette phase en tant que centre (objectivable) d'action, et centre de signification. D'une part il se voit comme les autres le voient, dans les imitations qu'il fait des autres, en tant que personnage, capable d'exécuter tel ou tel acte ; il se libère de la fusion dans son acte propre par l'exécution d'un acte selon le modèle d'autrui. Cette perception de soi selon celle d'autrui se manifeste dans l'emploi de son prénom, la définition des ses pouvoirs sociaux. D'autre part ses activités témoignent d'une transposition incessante, de combinaisons de modèles en fonction de désirs souvent divergents : spontanéité qui est rapportée à un je, conscient de son pouvoir de progrès, installé dans un présent qu'il oppose au passé et dont il fait un tremplin pour l'avenir (aux approches de 3 ans).

4.3 - Au delà de 3 ans, le sujet objective cette situation temporelle par la prise de conscience de sa fonction d'enfant et des étapes prochaines à franchir. Il se sépare progressivement des modes d'identifications symboliques de la troisième année et forme une image désir de soi différenciée marquant les caractéristiques de sexe, d'âge, d'appartenance à telle famille, par la combinaison de la considération de ses caractères personnels et du désir de se distinguer des autres.

4.4 - La subjectivation apparaît donc comme un processus contradictoire, caractéristique de la tension entre les deux pôles entre lesquels elle se constitue : l'enfant est mené du dehors par des modèles, par une langue qui classe et définit le réel à son insu, par une identification qui le fixe à des activités qu'il ne peut signifier comme les autres, et dans ce déplacement il se libère des activités pulsionnelles et involontaires, accède au contrôle de ses conduites, effectue des métaphores, se donne la signification de ses actes et un début d'identité dans le temps, prenant ainsi en charge l'orientation de ses propres conduites, dans une affirmation de son indépendance à l'égard des autres.

5 - Le déterminisme de la construction du sujet

5.1 - Remarques théoriques

Marquer l'intervention des processus de subjectivation dans la construction des conduites, c'est prendre position dans le débat des psychologies (et des psychanalyses). C'est dire en effet que :

1°) cette construction des conduites n'est pas le simple résultat de facteurs de maturation (organisés de façon différente selon les constitutions) ; ce n'est pas un modelage par des institutions, même si on observe que l'action de ces dernières passe par les désirs qu'induisent les relations interpersonnelles ; - ce n'est même pas le résultat de l'organisation des désirs constitués par l'orientation des pulsions selon les relations avec le père et la mère, et selon les contraintes qui en résultent (loi du père, etc...)

La construction des conduites apparaît comme la résolution d'une série de contradictions, par la tentative - toujours menacée - de totalisation dans la proposition d'un centre de représentation, signification, coordination : le sujet.

-- Contradictions externes à l'individu : les rapports sociaux appellent ce centre d'activités autonomes pour surmonter les conflits qui se produisent en eux - appel qui s'exprime dans l'éducation, laquelle naturellement varie selon la perception de ces conflits dans les diverses classes. La subjectivation est désirée et orientée par les adultes.

-- Contradictions internes à l'individu : on a vu notamment l'opposition entre chacune des totalisations successives aux appels qui viennent de la maturation, des modèles, des échecs, et qui incitent à rompre avec ces totalisations - et surtout l'opposition entre les divers types d'imitation et d'identification, qui assujettissent l'individu à autrui, et les multiples tentatives de séparation, par lesquelles l'individu s'efforce de se libérer de celui-ci.

-- Contradictions entre l'individu et les autres : inscrites dans les tentatives de chacun pour exercer son emprise sur autrui.

2°) on peut donc bien parler d'interstructuration, et cela à deux points de vue au moins :

a) de la structure des conduites et de celle du sujet : par exemple s'il est vrai que celui-ci peut être caractérisé, à certains égards, par le jeu de ses temporalités, c'est dans les conduites que ce jeu s'instaure, et c'est par ce jeu que les conduites s'organisent en tenant compte d'un empan temporel plus ou moins large, de souvenirs et de projets plus ou moins bien définis.

b) de la structure du sujet et de celle de ses relations interpersonnelles (qui dépendent par des médiations plus ou moins nombreuses de celles des institutions).

Mais il y a un ordre temporel dans le processus d'interstructuration ; il y a des structures nécessaires, au fondement de la subjectivation : celles d'un organisme qui impose les séquences de la maturation, celles des institutions - langue, éducation, rapports de production, idéologies - C'est sur leur fondement, à partir de leur intervention permanente, et en fonction des contradictions qui existent entre elles, que le sujet se constitue et instaure les processus de représentation, de signification et de coordination.

Reconnaître l'antériorité des structures organiques et sociales par rapport à l'action de subjectivation-constitue une affirmation matérialiste.

5.2 - Le déterminisme comme processus

La construction du sujet ("centre" de représentation, de signification, de coordination) ne peut être étudiée par la méthode S-R- une situation déterminant une réaction par "déclenchement". Mais selon l'hypothèse -dialectique- de l'interruption d'un équilibre par l'avènement d'un facteur de "manque" : c'est dans ce manque que s'effectuent les comportements de recherche qui aboutissent à une re-totalisation, à un "centre". On ne peut donc pas parler des "facteurs" ou de "déterminants" séparés et combinés (en "interaction") de la subjectivation ; à ce modèle mécaniste du déterminisme, il faut opposer un modèle dialectique ; on peut entendre par là que ce déterminisme :

a) comporte au départ une "contradiction" interne,

b) comprend les désirs et les efforts du sujet pour la surmonter,

c) comprend aussi les actions par lesquelles le milieu d'oeuvres et de personnes tente de faire assumer à l'individu son autonomie - ou s'y oppose.

Par exemple, les maturations qui permettent, vers la fin de la première année, les progrès moteurs et posturaux dont la marche est le témoignage le plus net, introduisent la désaffection à l'égard des exercices exploratoires, l'avidité de mouvement des premiers mois de la deuxième année. Or ce désir moteur ne se borne pas à une dépense tonique, il se conjugue avec un désir de relations à autrui, qui pousse l'enfant à adopter les modèles qui viennent de celui-ci (imitations) : la composition de ces deux désirs est l'objet d'une "recherche" qui se traduit dans l'acquisition de la marche humaine, dans l'utilisation des premiers instruments, les premières significations intentionnelles. Cette "retotalisation" met en oeuvre les modèles culturels fournis à l'enfant par les adultes, et leur action éducative.

Dans l'étude du déterminisme de la subjectivation, on pourrait donc étudier :

1°) au point de départ, une totalisation (relative certes) des conduites à un âge donné, leur articulation réciproque.

2°) les facteurs de rupture de ces totalités - maturation et/ou utilisation par le milieu éducatif des progrès réalisés pour proposer/imposer à l'enfant de nouvelles conduites.

3°) les réactions de désir/crainte/angoisse suscitée en l'enfant par ces ruptures, par les contradictions internes qu'elles introduisent (cf. 2.2. et 2.3). Ces réactions sont caractérisées par une alternance entre la séparation, opérée par le sujet lui-même, à l'égard de ses activités anciennes (et donc une ouverture à d'autres influences, une division) et l'unification, tentée par le sujet pour reconstituer l'articulation et la signification réciproque des conduites élaborées au cours de la phase de séparation. De ce point de vue, la subjectivation est bien l'oeuvre de l'individu lui-même.

4°) cependant, il faut considérer les activités par lesquelles les autres interviennent dans sa recherche, proposent les modèles, stimulent ses désirs par leur participation et leur exemple, ou s'opposent à ses tentatives.

En résumé, quelles sont les conditions de l'avènement de cette fonction de représentation, de signification, de hiérarchisation des activités : le je ?

Il semble que ce qui la caractérise, c'est la fonction de dualité, liée au déplacement, qui pose au delà de l'acte accompli la présence des ensembles dans lesquels ces actes se développent - que cette présence soit posée par des attitudes inconscientes ou dans une activité consciente.

Le déplacement en effet sur la position d'autrui permet :

1°) que les activités spontanées soient saisies du dehors par l'enfant sans que cependant elles cessent d'être désirées et assumées par lui ;

2°) que ces activités, "jouées", re-présentées, objectivées à quelque titre, soient situées par rapport à celles des autres, par rapport aux activités culturelles (au sens large du terme) que l'enfant imite en fonction même de son déplacement : les activités effectuées par déplacement s'insèrent dans le réseau indéfini des oeuvres.

3°) que l'enfant hésite entre des activités de niveaux divers - les unes plus spontanées, les autres plus culturelles : la fonction du moi est justement de se déplacer des unes aux autres.

Le déplacement consiste donc en la restructuration des désirs.

Quelle est son origine ?

Elle se trouve, au cours de la première année, dans l'ensemble des co-actions (réactions circulaires interpersonnelles) où l'adulte s'empare des réactions de l'enfant pour les réorienter au travers de la reproduction qu'il en fait. Cet acte - culturel - d'éducation, émané du désir de possession/transformation de l'enfant chez l'adulte, induit en l'enfant un désir similaire bien que d'une autre signification : le désir de "s'altérocentrer".

C'est le germe de la transformation des activités d'exploration par les imitations techniques : deuxième condition du déplacement - le monde des oeuvres qui accueille sollicite l'enfant altérocentré par l'adulte.

Etre autre par les oeuvres : celles-ci exercent un certain guidage de l'enfant vers l'observation de ses mouvements, leur comparaison, comme on le voit dans l'observation de soi dans la glace, mais c'est vrai chaque fois que l'enfant s'étonne de ses activités intentionnelles - du pouvoir qu'il a de mouvoir ses membres et son corps de telle ou telle façon, comme de son pouvoir de faire des constructions, d'intéresser autrui à lui-même, etc...

Par cette installation au poste de "pilote dans son navire" par la médiation de son installation en autrui, l'enfant se trouve placé dans une situation de changement culturel : c'est un changement tel que l'enfant est sujet dans la mesure même où il perçoit l'inégalité de niveau entre ses activités antérieures ("spontanées", même si elles ont été construites, parce qu'elles sont automatisées) et ses activités à venir, à conquérir, à construire selon les modèles culturels. Dès lors l'enfant est engagé dans le temps de progrès, où il s'agit de dépasser aujourd'hui les performances d'hier. Ce dépassement, issu du déplacement, met l'enfant dans l'obligation de choisir, lui-même : il est alors assujetti à sa propre loi en même temps qu'aux incitations des autres. Par cet avènement du temps culturel, temps de progrès, le sujet s'installe dans ce qu'on peut appeler des "conduites d'envie".